

Bayer, Manfred; Habel, Werner

## **Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe - eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen**

*Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 223-230. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Bayer, Manfred; Habel, Werner: Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe - eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 223-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225349 - DOI: 10.25656/01:22534

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225349>

<https://doi.org/10.25656/01:22534>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

# Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 21. bis 23. März 1988  
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe** : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988  
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)  
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

WOLFGANG KLAFFKI .....	15
RICHARD VON WEIZSÄCKER .....	19
RICHARD JOHANNES MEISER .....	22
OSKAR LAFONTAINE .....	23

## II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion .....	27
--	----

### *Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?*

DETLEF GLOWKA Vorbemerkung .....	35
-------------------------------------	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung .....	36
--	----

DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland .....	37
--	----

RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? .....	39
---	----

FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung .....	50
---	----

ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums .....	57
--	----

## *Knowledge handling – Umgang mit Wissen*

BERNHARD KRAAK	
Vorbemerkung .....	67
KARL-JOSEF KLAUER	
Über das Lehren des Lernens .....	68
WERNER SCHWENDENWEIN	
Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter .....	70
GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK	
Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens .....	73

## *Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung*

WARNFRIED DETTLING	
Entstaatlichung als Programm .....	77
KLAUS ANDERSECK	
Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion .....	84

## *Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?*

AXEL BOLDER	
Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung .....	89
JOCHEN KADE	
Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie .....	99

## *Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe*

HORST W. OPASCHOWSKI	
Einführender Überblick .....	109
HORST W. OPASCHOWSKI	
Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik .....	110
ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW	
Lebensformen als pädagogisches Paradigma? .....	123

*Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken*

ROLF HUSCHKE-RHEIN	
„Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis .	129
VOLKER BUDDRUS	
Systemtheorien und Überlebensproblematik . . . . .	131
PETER HEITKÄMPER	
Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik . . . . .	135
ALFRED SCHÄFER	
Zur Kritik der weiblichen Pädagogik.	
Bericht über eine Arbeitsgruppe . . . . .	139

*Darf die Pädagogik Freud-los sein?*

JEANNE MOLL	
Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920 . . . . .	149

**III. Schule und Lehrerbildung**

*Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht*

WILTRUD ULRIKE DRECHSEL	
Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850 . . . . .	159
HANNELORE FAULTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR	
Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung . . . . .	169

*Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft*

HANS CHRISTOPH BERG	
Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion . . . . .	181
JOHANN PETER VOGEL	
Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts . . . . .	189
PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB	
Welches Recht braucht die Schule?	
Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle . . . . .	201

WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium .....	209
FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision ..	215
MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerausbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen .....	223

#### IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht .....	233
---	-----

#### *Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern*

KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe .....	239
ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung .....	244

#### *Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen*

KARL NEUMANN Zur Einführung .....	249
JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkinderziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne? .....	251
WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen .....	254
GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht .....	259
WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung .....	262



REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung .....	266
BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen .....	269
DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten ..	272
HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung .....	275
ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung .....	279
<i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i>	
GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium .....	283
HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft .....	290
JOHANNA GOTTSCHALK-SCHIEBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation .....	301
KARLHEINZ A. GEISSLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht .....	303
NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit .....	307
GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht .....	315
WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht .....	321
V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses .....	327
VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	345

## Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern?

*Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen*

Die Situation auf dem Teilarbeitsmarkt Schule hat zu einem in weiten Bereichen dramatischen Rückgang der Studentenzahlen in Lehramtsstudiengängen geführt. Diese Entwicklung löste im Übergang von den 70er zu den 80er Jahren in allen Bundesländern einen unterschiedlich durchgeführten Abbau von Lehrkapazitäten in den betreffenden Studiengängen bzw. Fächern aus. Die Kommission Schulpädagogik/Lehrerbildung setzte ihre durch diese Entwicklung motivierte Enquêteisierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik mit Berichten zu BADEN-WÜRTTEMBERG und BREMEN fort, aus denen im folgenden zentrale Aussagen zitiert seien.

WOLFGANG SCHWARK: Die Situation der Pädagogischen Hochschulen in BADEN-WÜRTTEMBERG

„... Die Lebensverhältnisse in der BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND sind nicht einheitlich, auch in der Lehrerbildung nicht. In zwei von elf Bundesländern findet Lehrerbildung für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer an Pädagogischen Hochschulen und nicht an Universitäten statt...

In einem kontinuierlich konservativ regierten Bundesland haben Integrationsansätze keine Chance. Die externe Steuerung durch eine Schulpolitik, die das gegliederte Schulsystem kompromißlos verteidigt, dominiert unangefochten – mit der Konsequenz, daß auch Lehrerbildung nur als gegliedertes System mit unterschiedlichen Zielvorgaben akzeptiert wird. Das Motto lautet: Jedem das Seine, nicht allen das Gleiche! Pädagogik und Erziehungswissenschaft haben gegenwärtig keine Möglichkeit, entscheidende alternative Markierungszeichen zu setzen. Insofern läuft auch die Professionalisierungsdiskussion gespalten. Was für die Mitte und den Norden der Republik aktuell sein mag, spielt in BADEN-WÜRTTEMBERG keine Rolle. Im mittleren und nördlichen Bereich wird darüber nachgedacht, ob und inwieweit Wissenschaft geeignet ist, Lehrerbildung zu legitimieren. Im Südwesten bleibt das Bildnermodell als Begründungsansatz für Lehrerbildung politisch verbindlich, obwohl die bundesweite Isolation unübersehbar ist.

Auch wenn es gelänge, hier eine deutlichere Annäherung herbeizuführen, bleibe ich skeptisch. Eine Professionalisierungsdiskussion allein wird außer den Wissenschaftlern niemanden beeindrucken, am allerwenigsten die Studierenden; zu Recht folgen sie gesellschaftlichen Trends und den Möglichkeiten des Arbeitsmarktes – und der spricht gegen eine zu spezialisierte Ausbildung. Lehrerbildung wird nur dann als Thema eine Zukunft haben, wenn es gelingt, die aufgezeigten Desiderata aufzuarbeiten: Für mich – aus der Deutschsüdwestecke – ist die konstruktive Reflexion der historisch überlieferten Lehrerbildungsansätze dabei ausschlaggebend...

Seit mehr als zehn Jahren stecken die Pädagogischen Hochschulen in einer Krise, deren Ende nicht endgültig absehbar ist. Um es an einigen Zahlen sichtbar zu machen: Im Wintersemester 1974/75 waren an den Pädagogischen Hochschulen 21368 Lehramtsstudierende (grundständig) eingeschrieben. Die Vergleichszahl für das Wintersemester 1987/88 liegt bei 4765.

Auf die Neueinschreibungen bezogen: 1974/75 gab es 6151 Erstimmatrikulierte, 1987/88 beträgt diese Zahl 907. Hinter diesen Daten verbirgt sich eine beispiellose Umstrukturierung. Am 1. April dieses Jahres werden von ehemals zehn Hochschulen nur noch sechs arbeiten... De facto ist (das) Selbstergänzungsrecht durch die Schließungen ca. sieben Jahre außer Kraft gesetzt worden. Die verbleibenden Hochschulen haben Personal aus den aufgelösten Einrichtungen aufnehmen und integrieren müssen. Neuberufungen waren nur als Ausnahmen möglich. Die Fächer- und Angebotsstruktur ist teilweise verzerrt. Ungleichgewichte können erst zwischen 1995 und 2006 im

notwendigen Umfang korrigiert werden. Mit der Umschichtung ging ein beispielloser Personalabbau einher. Verfügten die Hochschulen 1975 noch über 1947 Stellen, reduzierte sich diese Zahl auf nun 1106,5. Das bedeutet einen Aderlaß von 43,2% – eine wahrlich einmalige Einsparquote!...

Bei der Lehrerbildung interessieren nicht nur die Inhalte; in der gegenwärtigen Depression sind die staatlichen Prognosen des zukünftigen Lehrbedarfs mindestens so wichtig... Um es ganz deutlich zu sagen: Die Verbesserung der Arbeitsmarktsituation ist der Schlüssel für die Beendigung der Krise an den Pädagogischen Hochschulen.

Eines möchte ich an dieser Stelle nicht verhehlen. Aus den zurückliegenden Erfahrungen und aus der unsicheren Gegenwart ziehe ich einen weiteren Schluß: Zwar sollten die Pädagogischen Hochschulen an der Lehrerbildung festhalten; etwas anderes ist nicht möglich, weil sie traditionell auf diese Rolle festgelegt sind und ihre Identität dadurch bestimmt wird. Aber die Kollegen wissen: Es wird nie wieder so werden, wie es in den siebziger Jahren war. Wer sich institutionell allein von der Lehrerbildung abhängig macht, wird aus den systemgefährdenden Schwankungen, aus dem ständigen Auf und Ab nicht herauskommen. Pädagogische Hochschulen müssen mehr anbieten, müssen sich breiter orientieren als bislang. Das tun sie bereits. Zu erinnern ist an die Verankerung des Diplomstudiums in Erziehungswissenschaft, an die zahlreichen Erweiterungsstudien von EDV/Informatik über Ethik bis hin zur Museumspädagogik. Nicht zuletzt ist zu verweisen auf die intensiven Bemühungen in der Lehrerfort- und -weiterbildung sowie an das Kontaktstudium Erwachsenenbildung und an die Entwicklung eines Seniorenstudiums...

Diesen Kurs werden die Pädagogischen Hochschulen weiterfahren. Für uns steht fest: Aufgrund der demographischen Entwicklung – Stichwort: Verschiebung des Altersaufbaus – sowie des Zwangs zum lebenslangen Weiterlernen müssen wir über die Grenzen von Schule hinaus denken und entsprechende Angebote entwickeln. Andragogisches Wissen und Können muß angeboten und verfügbar gemacht werden, von dem für uns zentralen Gebiet der Lehrerfort- und -weiterbildung über die Bereiche Arbeit und Beruf, Kultur und Freizeit bis hinein in die grenzüberschreitende internationale Dimension. Dabei sind neue Lehr- und Lernformen vom Fernstudium über das Kontaktstudium bis zu Diplomaufbaustudiengängen zu entwickeln und zu erproben..."

#### FRIEDHELM ARNING: Entwicklungsperspektiven der BREMER Lehrerausbildung

„... Die Frage nach den Entwicklungsperspektiven der Lehrerausbildung ist in BREMEN z. Zt. von besonderer Aktualität. Zum einen hat eine Landesstudienreformkommission „Deutsch“ ihre Empfehlungen vorgelegt, die sie mit dem Auftrag des Senators erarbeitet hat, zugleich ein verändertes Gesamtkonzept für die Lehrerausbildung zu entwickeln. Die wesentlichen Änderungsvorschläge dieser Empfehlungen lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen:

- Auflösung des integrativen Lehrerausbildungskonzepts und statt dessen eine eindeutige Trennung zwischen einem lehramtsunspezifischen fachwissenschaftlichen Ausbildungsteil und einem lehramtsspezifischen erziehungswissenschaftlichen-fachdidaktischen-schulpraktischen Ausbildungsteil.
- Stärkung einer fachwissenschaftlich-systematischen Ausbildung, identisch mit der jeweiligen Magister- oder Diplomausbildung.
- Aufteilung des Studiums in Grund- und Hauptstudium.
- Reduzierung des Projektstudiums auf ein, nur noch im lehramtsspezifischen Ausbildungsteil angesiedeltes Projekt im Hauptstudium.
- Reduzierung des Praxisanteils auf eine Unterrichtseinheit, wahlweise in einem der beiden gewählten Fächer.
- Verdoppelung der Zahl der qualifizierten Leistungsnachweise.

Zum anderen, und das paßt genau zu den Empfehlungen der Studienreformkommission „Deutsch“, sieht der neue Hochschulgesamtplan für das Land BREMEN einen Umbau der Universität vor, weg von einer überwiegend geistes- und sozialwissenschaftlich orientierten Lehrerausbildungsstätte hin zu einem regionalen Entwicklungsinstrument mit ausgebauten Natur- und Ingenieurwissenschaften auf einem Niveau von insgesamt 220 Hochschullehrerstellen. Dies führt in den nächsten Jahren nahezu ausschließlich in den Bereichen zu einem überproportionalen

Abbau wissenschaftlichen Personals (Halbierung), die bis jetzt unmittelbar oder mittelbar mit der Lehrerbildung befaßt waren. Damit erzwingt auch die kürzer werdende Personaldecke bei z. T. gleichzeitiger Entwicklung neuer Studienangebote eine Aufgabe des integrativen Lehrerbildungsmodells.“

Konfrontierte SCHWARKS Bericht mit der überregional wenig bekannten Lage der Pädagogischen Hochschulen in BADEN-WÜRTTEMBERG, interessierte ARNINGS Beitrag über BREMEN vor allem vor dem Hintergrund integrativer, projektorientierter bremischer Lehrerbildungstraditionen.

Beide Berichte liegen indessen eindeutig im länderübergreifend festzustellenden bildungspolitischen Trend der Anpassung der Lehrerbildungskapazitäten an den langfristig niedrigen Bedarf der Kultusminister – einem bildungspolitischen Trend übrigens, dem JOHANNES WILDT und TASSILO KNAUF zwar mit besonderem Blick auf die nordrhein-westfälische Entwicklung, aber in weitgehender Übereinstimmung mit den Argumenten der übrigen Referenten nicht allein mangelnde Berücksichtigung der Qualitätsprobleme einer Lehrerbildung vorwerfen, sondern dessen Planungsgrundlagen sie bezüglich ihrer Solidarität auch zurecht bezweifeln: „Es kann nicht angehen, die derzeitige Nachfrage nach Studienplätzen in einzelnen Lehramtsstudien zum Planungsmaßstab zu machen. Die Hochschulen würden in eine neue Überlast in der Lehrerbildung hineingedrängt, wenn die absolute Zahl der Studierenden und der Anteil von Studierenden in Lehramtsstudiengängen unterschätzt würden:

- Zweifel müssen angemeldet werden, daß sich die Studienanfängerzahl auf dem geschätzten Niveau von 65% aller Studienberechtigten einpendeln wird. Auch wenn die Übergangsquoten der siebziger Jahre nicht mehr erreicht werden, ist diese Schätzung angesichts der Studienberechtigten, die nach einer Phase der Berufstätigkeit bzw. Berufsausbildung in die Hochschule drängen, auch in Zukunft zu niedrig angesetzt. Die quantitativen Annahmen in der Entwicklungsplanung sind in sich selbst widersprüchlich, wenn auf der einen Seite von 65% Übergangsquote ausgegangen wird, die regionalen Ausschöpfungsquoten jedoch samt und sonders höher liegen (am niedrigsten! mit 68% in KÖLN).
- Trotz sektoraler Arbeitsmarktengpässe spricht alles dafür, daß ein Studium auch in Zukunft vergleichsweise günstige Arbeitsmarktchancen eröffnet und die Hochschulbildung attraktiv bleiben wird. Es ist wahrscheinlich, daß auch die Attraktivität des Lehramtsstudiums steigen wird, wenn wieder Einstellungen im Bereich des Kultusministers erfolgen. Je weiter die notwendigen Einstellungen hinausgeschoben werden, um so steiler wird die Nachfragekurve zu einem späteren Zeitpunkt ansteigen...
- Nachfragesteigerungen werden sich zudem aus dem erwähnten steigenden Bedarf nach Lehrerfort- und -weiterbildung an den Hochschulen ergeben. Durch vorschnelle Entscheidungen darf der tatsächlichen Nachfrageentwicklung nicht vorgegriffen und künftige Entwicklungspfade, die dem derzeit beobachtbaren Trend zuwiderlaufen, nicht verbaut werden“. (WILDT/KNAUF 1988, S. 18).

Beide länderspezifischen Berichte lassen desweiteren erkennen, welch inhaltlicher Druck auf den Lehrerbildungsstrukturen wie auch auf den sie tragenden Institutionen lastet. Teils, um die differenzierten und spezialisierten Lehrerbildungsstrukturen im Interesse der Absolventen inhaltlich flexibler gegenüber neuen Bedarfslagen des Arbeitsmarktes zu gestalten, teils, um die eigenen institutionellen Strukturen in Lehre

und Forschung auf eine breitere Basis zu stellen, werden Zusatzangebote, Aufbau- und Kontaktstudiengänge entwickelt, aber auch überkommene inhaltliche Strukturen der Lehrerbildung verändert oder gar aufgehoben. Die internen institutionellen Entscheidungsprozesse bezüglich solcher Entwicklungen verlaufen in der Regel konfliktuell, aber der immense Druck der gesellschaftlichen wie auch der Fachöffentlichkeit, die über *Entprofessionalisierung* bzw. *Polyvalenz* der Lehrerbildung oder eine *Erweiterte Professionalität der Lehrer* (vgl. HABEL 1986 u. 1987) diskutiert, ist nicht zu verkennen.

Die Konflikte resultieren sicherlich einerseits aus dem Faktum, daß umstritten ist, wo die Grenzen bzw. Möglichkeiten einer inhaltlichen Flexibilisierung von Lehramtsstudiengängen liegen (vgl. BADER/HABEL/v. LÜDE 1987). Andererseits ist unverkennbar, daß die inhaltliche Lage der professionalisierten Lehrerbildung insgesamt nicht einheitlich eingeschätzt wird, was zwangsläufig Kontroversen herausfordert. Die Beiträge von HANS-ERICH WEBERS und HANS GÜNTHER HOMFELDT repräsentieren aus ganz unterschiedlichen Perspektiven solche qualitativen Einschätzungen.

HANS-ERICH WEBERS: Zur Kritik des Qualifikationskonzepts nordrhein-westfälischer Lehrerbildung

„Mit der Bekanntmachung der Neufassung der ‚Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen‘ (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) am 18. 11. 1985 kann die Neuordnung der Lehrerbildung in NORDRHEIN-WESTFALEN, 1974 mit der 1. Fassung des Lehrerbildungsgesetzes (LABG) eingeleitet, als abgeschlossen gelten ... (Diese) Neuordnung der Lehrerbildung erbrachte u. a. als Ergebnis:

1. die Vereinheitlichung der institutionellen Zuständigkeiten sowohl in der 1. als auch in der 2. Phase (Zusammenführung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten/Gesamthochschulen; Auflösung schulformspezifischer Seminare zugunsten von Gesamtseminaren);
2. zweiphasige Ausbildung mit einheitlicher Dauer der zweiten Phase (zweijähriges Referendariat für alle Lehrämter);
3. Schulstufen- anstelle von Schulformbezug der Lehrbefähigungen (P-/SI-/SII-Lehrämter);
4. Berufsfeld- und Berufstätigkeitsbezug im Studium (Erziehungswissenschaftliches Studium für alle Lehrämter (ESL)/Didaktik/Schulpraktische Studien);
5. horizontale und vertikale Differenzierung der Studiengänge nach Studienabschnitten (Grund-/Hauptstudium) sowie nach Studienbereichen und -teilgebieten innerhalb der Fachstudiengänge mit zahlreichen Pflicht- und Wahlpflichtfestlegungen.

Zum ersten Mal in der Geschichte der Lehrerbildung liegt (damit) in NRW ein „Gesamtpaket“ mit Lehrerbildungsgesetz, Lehramtsprüfungsordnung, Studienordnungen für jeden Fachstudiengang und Studienplänen vor. Gerade weil die Geschlossenheit dieses ‚Gesamtpakets‘ geeignet ist, den Eindruck konzeptioneller Konsistenz in Hinsicht auf die berufspraktischen Erfordernisse der verschiedenen Lehrämter zu erwecken, lohnt ein genauerer Blick auf

- wesentliche Strukturmerkmale des LABG-/LPO-Konzepts
- dessen Ausdifferenzierung in Studienordnungen und Studienplänen durch die Hochschulen
- deren Realisierung im Studienbetrieb,

und zwar aus der Perspektive der Studierenden, die im Studium für ein Lehramt neben zwei (SI-/SII-Studium) oder drei (P-Studium) Fachstudiengängen den weiteren Studiengang für das Prüfungsfach Erziehungswissenschaft zu absolvieren haben. Unter diesem Blickwinkel wird erkennbar, daß das Ausbildungskonzept, wie es in Studienordnungen und Studienplänen ausdifferenziert ist, im Nebeneinander fachlicher Studiengänge kaum mehr organisierbar, geschweige denn studierbar ist. Auf dieser Beurteilung gründet meine zentrale These:

Die Entwicklung der Lehrerbildung in NRW seit 1974 kann keineswegs angemessen mit dem Begriff ‚Professionalisierung‘ charakterisiert werden, zumindest dann nicht, wenn dazu diejenigen

Kriterien herangezogen werden, die die berufssoziologische Literatur bereitstellt (vgl. u.a. DAHEIM 1973; DEWE/OTTO 1984; LOSER/TERHART 1986). Vielmehr folgt die Lehrerbildung in NRW einem technokratisch gewendetem Verwissenschaftlichungskonzept, das einen komplexen Ausbildungszusammenhang in eine möglichst große Vielzahl fachlich repräsentierter Wissensbestandteile auflöst, die sich im Ausbildungszusammenhang prinzipiell beliebig einander zuordnen, und dies um so deutlicher, je weiter die Ausdifferenzierung der für die Ausbildung relevanten Wissensgebiete getrieben ist und zugleich deren Repräsentanz im Ausbildungszusammenhang als unverzichtbar erachtet wird.

In diesem Sinn ist das Verwissenschaftlichungskonzept der NRW-Lehrerbildung – selbst in seinem technokratischen Zuschnitt! – keineswegs ausschließlich der ‚Außensteuerung‘ durch den Staat, sondern gleichermaßen der ‚Innensteuerung‘ durch die Hochschulen geschuldet. Das Interesse des Staates an landeseinheitlicher Durchgliederung der Lehramtsstudiengänge – unter welchen ‚Rationalisierungs‘-Gesichtspunkten auch immer – traf sich in NRW mit dem Interesse der Hochschulen, die fachdisziplinäre Struktur der Einzelwissenschaften möglichst umfassend in den von diesen verantworteten Studiengängen repräsentiert zu wissen...“

HANS GÜNTHER HOMFELDT: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung

„Pädagoge werden heißt, sich auf den Weg zu machen, sich auf einen Prozeß persönlicher Entfaltung und Entwicklung einzulassen, der durch Hochschule und Wissenschaft gefördert und gefordert wird. Es ist ein Prozeß, der sich ohne aktive Beteiligung des lernenden Subjekts nicht vollziehen kann. Der Pädagoge arbeitet mit seiner Person, und das setzt Arbeit an seiner Person voraus (vgl. SCHIEK 1982, S. 51), auch in Form biographischer Reflexion (vgl. GUDJONS u. a. 1986). Die Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich in einer pädagogischen Praxis. Dies kann eine hochschulische, aber auch außerhochschulische Praxis sein. Wissensvermittlung allein begründet noch nicht die erwünschte Kompetenz. Vielmehr läßt sie sich erst in einem kontinuierlichen Zusammenhang von Praxis und Theorie resp. Handeln und Erkennen bilden. In bezug auf den Pädagogen stelle ich immer wieder voller Verblüffung fest: Ich kann mir kaum einen anderen Beruf vorstellen, in dem so wenig das in der Ausbildung aufgebaut wird, was in der Berufsausübung verlangt ist: Einfühlungsvermögen, Wahrnehmen, Verstehen, Kritikfähigkeit, Reflexivität. Diese Fähigkeiten werden entweder vorausgesetzt oder sind privat zu erwerben. Einer selbstreflexiven Pädagogik geht es darum, sie zu entwickeln, sie in ihrer wissenschaftlichen Ausformung zum Gegenstand zu nehmen. In ihr werden die praxisbeteiligten Subjekte zum Lerngegenstand. In möglichst ganzheitlichen Lebensvollzügen lernt der Pädagogikstudierende seinen eigenen Bildungsprozeß zu reflektieren und aktiv zu gestalten...“

Für (den) Entwicklungsverlauf (dieses pädagogischen Lernwegs) habe ich in den zurückliegenden 10 Jahren in zwei Praxis-Theorie-Projekten zunehmendes Interesse gewonnen: In einem Hauptschulprojekt (HOMFELDT/KÜHN 1981, BAYER u. a. 1984) und einem hochschulpädagogischen Projekt (HOMFELDT u. a. 1983, SCHULZ 1984). Wir haben in diesen Projekten, in denen es u. a. darum ging, von einer laufenden Praxis her denken zu lernen und sich Erfahrungswissen anzueignen, festgestellt, daß trotz aller situativ bedingten Einmaligkeit von Praxis und persönlicher Unverwechselbarkeit jeder Lernweg Formen aufweist, die auch auf den Wegen anderer Lernender auffindbar sind. Diese Formen haben wir in Beispielen aus dem Hochschulprojekt und hochschulpädagogischen Projekt herausgearbeitet. U. a. haben wir herausgefunden, daß diese Formen in einem inneren Bezug zueinander stehen und pädagogisches Wachsen dokumentieren, daß der Lernweg krisenhaft verläuft und gebrochen. Nicht selten hört er in einem frühen Stadium unversehens auf, oder der Pädagogiklernende bleibt sehr lange in ihm.

Wir nennen die Formen:

- Nicht-Teilnahme
- Betroffenheit/Interesse artikulieren
- Animieren
- Strukturieren
- Erfahren.

Ich gehe davon aus, daß diese Formen möglicherweise in anderen Projekten bei anderen Projektleitern variieren können und auch weitere Formen hinzufügbare sind. Vor allem geht es mir darum, die Krise in der Lehrerbildung so zu nutzen, daß wir den Blick auf nicht-etablierte

Denkwege lenken, in der Hoffnung, praktische Impulse auszulösen. Die von mir benannten fünf Formen sind in ihrer Reihung nicht linear zu denken, am besten als Zirkel; denn jede Form hängt mit den anderen zusammen, ja ist in ihr aufgehoben...

Ich will eine knappe Zusammenfassung zu den vorgestellten Formen pädagogischer Qualifizierung geben.

- Der praktische Prozeß pädagogischer Qualifizierung durchläuft eine Folge komplexer werdender Formen. Das Überspringen einer Form ist nur auf Kosten des Subjekts, d. h. zu Lasten der Komplexität und Differenziertheit seines Qualifikationsstandes möglich.
- Der pädagogische Qualifizierungsprozeß vollzieht sich diskontinuierlich und krisenhaft. Das Hineinwachsen in eine neue Form setzt jeweils die Entstrukturierung von Gewißheiten und Gewohnheiten, die Wiederherstellung von Offenheit für neue Erfahrungen voraus.
- Die Auseinandersetzung mit einer neuen Lebens- und Lernsituation, auch mit ihrer Vergangenheit, ist die Bedingung und immer wieder neu einzuholende Voraussetzung für eine reflexiv gestaltete pädagogische Qualifizierung. Der pädagogische Qualifizierungsprozeß ist so auch immer biographisch fundiert.
- Die hochschulische Ausbildung in Pädagogik ist bislang kaum pädagogische Ausbildung. Sie fördert kaum pädagogisches Erkennen.
- Eine Lehrerausbildung in der Krise bietet Möglichkeiten zu einer qualitativen Erneuerung. In bezug auf Ausbildung hieße das für Hochschullehrer zu lernen, daß die Pädagogiklernenden die Mitte im Lernfeld bilden, die Sache aber das Mittel ist. Gegenstand des hochschulischen Lehr-Lerngeschehens sind dann die Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse, kurz Bildungsvorgänge in der laufenden Praxis. Praktika und ihre Aufgaben sind ganz neu zu überdenken, ebenso das Studium des Fachdidaktikers. Weitere Überlegungen dazu sprengen jedoch hier den Rahmen. Es ließe sich darüber nachdenken, welche Ansprüche sich an Pädagogik als Praxis und Wissenschaft ergeben (vgl. dazu HOMFELDT/SCHULZ 1988).

Die Beiträge von WERNER HABEL und MANFRED BAYER thematisieren ebenfalls Fragen der Qualität der Lehrerausbildung. Sie beziehen sich dabei auf gegenwärtig grundsätzlich kontroverse Positionen. HABEL diskutiert die im Beitrag SCHWARKS mit angesprochene, aber auch schon von anderen (vgl. u. a. NEUMANN/OELKERS 1982 u. 1984) behandelte prinzipielle Infragestellung der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerausbildung. Er plädiert in diesem Zusammenhang entschieden für die Aufrechterhaltung einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung und schlägt für die Bearbeitung dieser professionstheoretisch bedeutsamen Frage eine differenzierende Behandlung der bildungstheoretischen und wissenschafts- bzw. hochschuldidaktischen Problemkomplexe vor. Ein solches Vorgehen würde es seiner Meinung nach auch erlauben, kritisch-konstruktive Beiträge zur gegenwärtigen Situation der professionalisierten Lehrerausbildung, wie z. B. die von WEBERS und HOMFELDT, produktiv zu integrieren (vgl. HABEL 1988).

Während die Professionalisierung der Lehrerausbildung für BAYER grundsätzlich außer Frage steht, bleibt für ihn die Frage nach den internen qualitativen Strukturen dieser Professionalisierung virulent. Seine Konzeption einer *Erweiterten Professionalität* der Lehrer geht dabei aus von den gegenwärtig wieder breit diskutierten Entwürfen einer „gemeinwesenorientierten Schule“.

MANFRED BAYER: *Gemeinwesenorientierte Schulen – eine Herausforderung zur Erweiterung professioneller Handlungskompetenz von Lehrern in Zusammenwirken mit außerschulischen Berufsgruppen*

„... Schulprojekte und Modellversuche an nordrhein-westfälischen Schulen, wie sie beispielsweise zur Berufswahlvorbereitung und zur Beratungs- und Orientierungshilfe beim Übergang in die Berufsausbildung in Duisburg und anderen Städten des Ruhrgebiets durchgeführt wurden, haben zur konzeptionellen Weiterentwicklung des projektorientierten Unterrichts zu einer gemeinwesen-

orientierten Öffnung bis zum konkreten Lernortverbund mit Einrichtungen der Jugendhilfe, der Jugendberufshilfe, der Berufsberatung, der Ausbildungsbetriebe und Kammern sowie mit den freien Trägern von Gemeinwesenprojekten wertvolle Beiträge geleistet. Zugleich wurde aber auch die Einbeziehung der außerschulischen Sozialisationsprozesse in die pädagogischen Aufgaben der Sekundarschulen als notwendig erkannt; besondere Bedeutung wurde den informellen Bildungseinflüssen auf das schulische Leistungs- und Sozialverhalten der Jugendlichen während der authentischen Begegnungen mit der beruflichen Realität zugesprochen.

Die curriculare und institutionelle Öffnung einer Schule für die jeweiligen strukturellen Merkmale des umgebenden Gemeinwesens knüpfte folgerichtig an diese Entwicklung zu einer stärkeren Einbeziehung der umgebenden Arbeits- und Lebenswelt in das Schulleben an, indem sie die herkömmlichen Tätigkeitsfelder der Schule im Bereich der formalen Bildung um zentrale Aufgaben nicht-formaler Bildungsarbeit der Gegenwart ergänzt bzw. erweitert. Hierfür bietet die konkrete Lebenssituation der Schüler im spezifischen soziokulturellen Umfeld, z.B. einer Hauptschule, mannigfache Ansätze für eine Einbeziehung von Aktivitäten der betreffenden Jugendlichen in ‚ihrem‘ Stadtteil, ‚ihrem‘ Freundeskreis als wichtiges außerschulisches Erfahrung- und Handlungsfeld.

Mit den bekannten Tätigkeitsfeldern der Schule, denen sich Lehrer im Bereich von formaler Bildung und Erziehung auch weiterhin zu widmen haben, sollen nunmehr auch gemeinwesenpädagogische Aufgabenfelder im nicht-formalen und informellen Bildungs- und Sozialisationsbereich verbunden werden, die das Bildungsangebot je nach den besonderen soziokulturellen Lebenslagen der betroffenen Hauptschüler einerseits und den lokal- bzw. regionalspezifischen Sozialisationsbedingungen im Schulumfeld andererseits sinnvoll ergänzen. Hierzu können Lehrer, Schüler und Eltern jeder Schule ihre Wahl hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der funktionalen Ziele der gemeinwesenorientierten Aufgabenstellung in freier Vereinbarung selbst treffen und hierfür gemeinsame Planungs- und Entwicklungsinitiativen ergreifen...“

Diese hier von BAYER dargestellte sich gegenwärtig abzeichnende Entwicklung zur „gemeinwesenorientierten Schule“ kann verstanden werden als eine Herausforderung für die Lehreraus- und -fortbildung im Hochschulbereich, die seit den sechziger Jahren in mühsamer Aufbauarbeit entwickelten Studienstrukturen in allen lehramtsrelevanten Fächern nicht durch staatliche Steuerungsmaßnahmen zerstören zu lassen, sondern im Gegenteil: sie mit dem Ziel der Erweiterung pädagogischer, kultureller und sozialer Handlungskompetenz von Lehrern ebenso wie von allen übrigen Pädagogen weiterzuentwickeln und mit einer neuen Qualität auszustatten – im Sinne einer wissenschaftlichen Professionalisierung als öffentliche Aufgabe.

## *Literatur*

- ARNING, F.: Darstellung der gegenwärtigen Situation der Lehrerbildung an der Universität Bremen, Typoskript, 10 S., Bremen 1988.
- BADER, R/HABEL, W./V.LÜDE, R.: Läßt sich die berufliche Flexibilität angehender Lehrer erhöhen?, in: BADER, R. u. a. (Hrsg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes, Frankfurt 1987, S. 47–60.
- BAYER, K. A. u. a.: Lernen im Lebenszusammenhang, Stuttgart 1974.
- BAYER, M.: Gemeinwesenorientierte Schulen – eine Herausforderung zur Erweiterung professioneller Handlungskompetenz von Lehrern in Zusammenwirken mit außerschulischen Berufsgruppen, Typoskript, 13 S., Duisburg 1988.
- DAHEIM, H.: Professionalisierung. Begriff und einige Makrofunktionen, in: ALBRECHT, G. u. a. (Hrsg.): Soziologie, Opladen 1973, S. 232–249.
- DEWE, B./ORTO, H.-U.: Professionalisierung. In: EYFERTH, H. u. a. (Hrsg.): Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Darmstadt 1984, S. 775–811.
- GUDJONS, H. u. a.: Auf meinen Spuren, Hamburg 1976.
- HABEL, W.: Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Lehrerbildung, in: NDS-Extra: Hochschule (1987), S. 6.



- HABEL, W.: Lehrer 2000 – Erweiterte Professionalität, in: NDS 1/1987, S. 12–14.
- HABEL, W.: Von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Lehrerbildung, Typskript, 16 S., Dortmund 1988.
- HOMFELDT, H.G./KÜHN, A.: Klassenfahrt. Wege zu einer pädagogischen Schule, München 1981.
- HOMFELDT, H.G./SCHULZ, W./BARKHOLZ, U.: Student sein – Lehrer werden? Selbsterfahrung in Studium und Beruf, München 1983.
- HOMFELDT, H.G./SCHULZ, W.: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung, Typskript, 21 S., Flensburg 1988.
- LOSER, F./TERHART, E.: Lehrerbildung und Lehrerarbeitslosigkeit: „Professionalisierung“ als Problem. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), S. 255–262.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 181–192.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: „Verwissenschaftlichung“ als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 229–252.
- SCHIEK, G.: Zur Rückeroberung der Subjektivität. Frankfurt 1982.
- SCHULZ, W.: Pädagogische Qualifizierungsprozesse von Lehrerstudenden in der Studieneingangsphase. Frankfurt 1984.
- SCHWARK, W.: Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern?, Typskript, 14 S., Freiburg 1988.
- WEBERS, H.-E.: Zur Kritik des Qualifikationskonzepts nordrhein-westfälischer Lehrerbildung, Typskript, 7 S., Bielefeld 1988.
- WILDT, J./KNAUF, T.: Qualität der Lehrerbildung steht auf dem Spiel, in: NDS 4/1988, S. 16–20.

*Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. MANFRED BAYER, FB 2 der Universität/Gesamthochschule Duisburg, Bürgerstr. 15, 4100 Duisburg.  
 Dr. WERNER HABEL, Blenkerweg 18, 4600 Dortmund 30